

論文題目

教育関係論に関する一考察
篠原助市の教育関係論を中心に

指導教授 森川直

岡山大学大学院教育学研究科学校教育専攻 15012 李 雲

1. 研究の目的

ここ近年、教育関係論の流行といってよい時代を迎えている。さらに踏み込んで言えば、従来の教育関係論の枠組みや構図をいわば暗黙のうちに規定してきた社会的文化的コンテクストそのものが現在大きく変動しつつあること、そのことが、今日の教育関係論の混迷を作り出しているように思う。

近代的な教育関係論は、ノール(1879～1960)などに代表されるものといわれているが、それは、教師の「伝道的文化意志」と生徒の「成長への意志」との相互交渉の中に教育関係の本質が存在するとし、教育者と被教育者の成熟の度合いによる格差を前提としており、その格差を縮小し被教育者を自立した人格とすることが目指されているものである。この理論が約半世紀にわたる近年まで学校における教師と生徒の関係を語る上で、基礎的なモデルとなってきたが、客観的、普遍的に妥当する規範が是認されない今日の状況において次第に批判されるようになり、「教育的関係から教育的相互作用へ」の試みが様々になされている。教育的相互作用理論といっても、その概念は必ずしも一致したものではないが、大人が子どもの人間形成を一方向的に援助するという理論から、両者が相互作用「パートナー」として形成的になることのできる理論への構造的転換が図られようとするところに共通しており、教育関係の論争に波紋を投げかけている。

ところで、ノールに代表される従来の理論を「主体 客体関係」(タテの関係)として考えるならば、今日提起されている「教育的相互作用」の理論を「主体 主体関係」(ヨコの関係)として特徴づけても妥当であろう。両者はどちらも偏りに失っており、完全な問題の解決につながるものではないだろう。

一方、ノールとは別個に、日本で最初「教育的関係」という語を用い、教育者と被教育者との関係について独自の理論を展開したのは、教育学者の篠原助市(1876～1957)である¹。彼の『教育学』(1939)には、「教育的関係」という章もあり、「教育者と被教育者」「前代と後代」「人と個性」「対等と上下」「愛と権威」などといった諸対立が論じられており、「権力関係」「同僚関係」「指導関係」という3つの関係カテゴリーを比較・検討することによって、教育関係を最終的に「権力関係」と「同僚関係」との対立を止揚した「指導関係」として把握しようとしたのである。こうした思考は、今日教育関係論争の欠落部分を補完するものと見なすことができ、その必要性が改めて強調されなければならない。

本研究の目的は、篠原助市の教育関係論を批判的に再考し、その理論が今日の教育関係

の構築において如何なる意義を持ちえるのかを考察することである。

2. 論文の構成

はじめに

第1章 教育関係論の成立と批判的展開

第1節 近代的人間関係としての教育関係

第2節 近代教育関係論への批判的展開

第2章 篠原助市の教育関係論

第1節 篠原教育学の形成

第2節 篠原教育学における「発展」と「助成」

第3節 篠原教育関係論について

(1) 差等と平等

(2) 教育の主体および客体としての児童

(3) 文化価値

(4) 指導関係

第3章 教育関係論の課題

第1節 子どもは「主体」か「客体」か

第2節 「差等」は否定できるか

おわりに

引用・参考文献

3. 論文の概要

第1章 教育関係論の成立と批判的展開

本章では、近代における教育関係論の流れを概略的に考察した上で、ノールなどに代表される伝統的教育関係論とそれを突き破るべく登場した「子ども期の消滅」論および教育的相互作用論について分析することによって、「教育関係論」から「教育的相互作用論」へと転換するときの問題点の提起を試みることにする。

第1節 近代的人間関係としての教育関係

近代社会の所産としての教育関係は、宮澤康人が指摘したように、「子供と大人の間になんらかの形態の人間関係があり、そのなかに事実上の教育(的人間)関係が、当事者の意図の有無にかかわらず、生じ、その事実に対する反省的意識として、教育という概念がゆっくりと形成されてきた」²⁾。それについての洞察は、教育学史上においてかなり早く準備されてきたが、「教育関係」を「独特な関係」として理論的に明らかにし、教育学の自律性の主張の根拠として位置づけ、現実の解釈の基礎を築いた最初の人にはノールであった。

ノールの「教育的関係」における教育者と被教育者の関係の独自性を以下の四点に整理することができる³。

教育者である親や教師と被教育者である子どもや生徒の間の権威と服従に基づくタテの関係であること。

しかし、政治的・権力的関係とは次元の異なる愛を伴った独特の関係であること。

基本的には一対一・個人対個人の直接の対話的・人格的关系であること。

若い世代が自主的な方法で倫理的な任務の遂行に共働し、古い世代と対等の地位に到達した時、教育は終期を迎え、その関係は解消されるということ。

この理論は、約半世紀にわたる近年まで学校における教師と生徒の関係を語る上で、基礎的なモデルとなってきた。

第2節 近代教育関係論への批判的展開

しかし、ノールの教育関係論は、客観的、普遍的に妥当する規範が是認されない今日状況において次第に批判されるようになり、その関係構造自体の解体が指摘されるようになってきている。近年のポスト・モダン論議における研究の成果は、子ども期の消滅を主張し、「教育関係」論が条件とし、また前提としてきた大人対子どもという二項図式に対して、徹底的に批判の眼差しを投げかけるものである。

その代表人物であるギーゼッケにあっては、子ども期の消滅とは、ひいては世代関係の消滅であり、教育の終焉を意味し、大人の子どもの化と子どもの大人化という両面から理解されている。それに基づいた教育は、すべての人間存在が不完全であり欠陥を有していることを前提とする。その結果、事物と人間の固有の尊厳や目的が見失われ、信頼するに足る大人の経験の価値も消失してしまったと考える⁴。

一方、教師から見た生徒の「他者」性を、日常的次元にまでさらに引き下ろして承認したのが、1970年代から活発化した教育的相互作用の研究である。新たな試みとして認められる一方、その限界について、宮野安治は次のように指摘している。

.....要するに、合理性とか対等性を強調する教育的相互作用論のパラダイムは、高等教育段階での教育者と被教育者との関係には有効であるかもしれないものの、落差を解消し、雰囲気とか信頼といったようなあらゆる教育の前提を排除もしくは軽視している点で、どの教育段階にも適用されうるとはかぎらないというわけである⁵。

第2章 篠原助市の教育関係論

日本ではいち早く「教育関係」論を提起し、それについて追究し続けていた篠原助市の思考のモデルを取り上げ、彼の教育思想の形成過程、教育学の特徴及び教育関係論の特質を解明する。

第1節 篠原教育学の形成

本節では、篠原教育学の学的形成を3段階に分けて分析した上で、日本教育学説史における篠原助市の位置づけについて、勝田守一の言葉を借りて次のように評価する。

教育哲学といわれる領域で、観念論的立場から展開される教育本質論は無数にある。しかし、私たちは、戦前の篠原助市『批判的教育学の問題』や『理論的教育学』の所論を超えるものを見出すことができなかった。戦後では、デューイをとり入れたり、それを紹介したり、あるいは、教育の「社会的機能」や「社会性」を考慮にいれる傾向が強くなってはいるが、教育作用の本質に迫って、理論を構築し、文化価値を人間形成の作用に即して構造づけようとする努力において篠原の所論の上に出るものがないように思われる⁶。

第2節 篠原教育学における「発展」と「助成」

篠原教育学の本質を規定するキーワードとして、「発展」と「助成」との二つ概念を挙げることができる。

彼にあって、教育的「発展」とは、精神的発展、即ち自然から価値へと向上していく自由な発展であり、自然と価値との関係如何が教育の中心問題となることから、要するに「自然の理性化」を意味する。また助成は、人間が本来有する価値への発展の萌芽を助けて生い立たせる作用、即ち理想的なものへの発展に向けられた活動であり、被教育者の「助成」への要求に対して、教育者が応じて奉仕する人格的交互関係の上に成立し、作用と反響が交互に影響し合う一つの循環運動である。その形式と内容は、「文化を介して」⁷行わなければならない。教育の意義は文化意志を振り起こし、文化を再創造させつつ文化生活に導くという一点に帰着するのである。

この意味で、文化の体現者としての教育者は、文化の代弁者であることが要求されると同時に、自分自身がより高い価値を追求し、精神的に生産することを怠ってはならない。即ち「教育愛」を持ちつづけ、絶えず文化的修養を積み重ね、日々新たな目標へ努力することは、教育者の第一の資質である⁸。

第3節 篠原教育関係論について

本節は、(1) 差等と平等、(2) 教育の主体および客体としての児童、(3) 文化価値、(4) 指導関係、との四点を考慮して篠原教育関係論の所論について整理するものである。

(1) 差等と平等

篠原教育関係論の本質特徴をなしているのは「差等と平等」の問題である。彼の見解によれば、教育関係がまさに「教育」関係であるかぎり、そこに何らかの相互性が存在するにしても、それは全く対称的な関係ではなく、教育者と被教育者との間にはある種の「落差」を認めなければならない。しかし、その落差は決して質的ではなく、量的にすぎず、両者は連続的に結ばれてもいる。

教育が比較的成熟者の比較的未成熟者に及ぼす作用であるかぎり、教育者と被教育者が上位と下位の差等関係にあるのは当然であるにしろ、之が為に他の更に重要な平等の面を無視するようなことがあったら、それは教育的であるとは言えない。さればと言って、差等関係を無視した教育は存在すべくもない。……「差等か平等か」ではなくて『差等と共に平等』という立場こそ、そのみ教育的であると称し得られる。⁹

このように篠原は両面の関係を固定的・静止的に見ているわけではなく、被教育者の発達の進行にともなって、「差等の面」から次第に「平等の面」へと、教育関係は「友人関係」あるいは「同僚関係」に転化すると考える。しかし、教育関係が「教育」関係であるかぎり、それは「同位」関係とともに「上下」関係を含み、指導的契機を内在させざるをえないのである。

さらに篠原は、シュライエルマッハーの「世代関係」に学びつつ、教育関係を世代関係として把握するとともに、さらに進んで、「二つの個人の関係は同時に、二つの時代の関係である」と考え、すなわち、教師は個人であると同時に「前代」の代表者でもあり、生徒は個人であると同時に「後代」の一員であるという独自の展開を見せている¹⁰。

(2) 教育の主体および客体としての児童

従来の「教師本位」と「児童本位」のような分け方に対し、篠原は疑問視し、それを一層高い立場に止揚することを課題とし、児童が教育の主体であると共に客体であると考え

(3) 文化価値

篠原教育学において、教育は自然的な人間存在が価値に高まり、文化価値を徐々に、しかも絶えず体現して行く発展の過程として理解されている。

文化価値こそは、教師と生徒の対立を打破る第三者である。教育的指導は文化価値への指導であり、生徒の内よりの発展も亦文化価値への発展である。¹¹

(4) 指導関係

篠原によれば、教育者と生徒との間に成立する一種の社会としての教育的地位は教師と生徒の交互作用において存する。教育者から生徒へ向う一方的な作用ではなく、生徒も教育者に反作用し、教育されると同時に教育するという交互関係において成る一種の社会である。そこでは教育者も生徒も教育の主体であると共に客体である¹²。従って、教育者と生徒との交互関係において成立する「教育的地位」の課題性を、同格の人として、同時に異なった個性として、さらに個性の発展としての三つの方面から考えなければならない¹³。

教育者と生徒の交互関係において教育者から生徒への作用、即ち教育的態度について、同僚関係の基調となる相互の信用と理解と、権力関係における教育者のもつ教育力とを生

かし、両者の統一的に発動する指導関係こそが、まさに権力関係以上の服従を、同僚関係以上の相互の信用と理解を、そして個性的な発展をもたらすものである。

第3章 教育関係論の課題

篠原教育関係論は今日教育関係の論争に如何なる意義を与えるかについて、本章では、(1)子どもは「主体」か「客体」か、(2)「差等」は否定できるかをめぐって考察する。

第1節 子どもは「主体」か「客体」か

今日における教育論の状況では、子ども自身が「何のために何をするのか」を知る「自ら学ぶ」の問題が提起されている。そこには、子供は自分にとって何がよいかを知っている、という前提がある。

「自ら学ぶヒト」論の展開は、ルソーの「わたしたちは学ぶ能力があるものとして生まれる」¹⁴に起源を置き、子どもを教育の主体とし、その自発自展を主張する自然主義に立脚するのであるが、この言葉に基づく(自ら学ぶヒト)へ考える教育者が数多くいるし、近年の教育関係における議論の軸になっている。広田照幸が指摘したように、「教育思想の領域でも、教育を要するヒト から 自ら学ぶヒト へと視点を変えることを提唱する高橋勝の議論を始め、多くの論者が、このスタンスに近い線で議論を展開している。」¹⁵

しかし、生活経験による学びには、篠原が指摘したように、常に二つの難点がつきまとう。一つは、生活経験から得られた知識や観念にしばしば誤りも含まれており、それをどう吟味し、修正していくのかという問題である。もう一つは、誤った行動にも誤りの自覚の伴わない場合があるのみでなく、社会の秩序に反して却って快感を覚えることすらあり得るという問題である¹⁶。

篠原に従えば、子ども自身には、「内的緊張」が存在する。すなわち「一方には児童自身に存する自己超越の性向、他方には文化価値による方向と内容の付与、この両者の結合において、始めて児童は徐々に個性から人格に高まり得る」¹⁷。つまり現実としての児童は教育の主体である(理想的な面)と同時に客体(欠陥の面)である。こうした教育事象を一面的ではなく、全体的に把握しようとしている点に、即ち、教育事象を互いに対立し作用する契機の緊張関係およびその克服において捉えようとしている点に、篠原教育学の時代を超えた卓越性が十分に認められるのではないか。

ところで現在における教育関係の言説は、「大人と子どもの境界線」の崩壊を前提とし、子どもを完全な「主体」として把握しようとするのである。その主張は、子どもの発達という文脈においては、子どもが早くから大人の社会にさらされ、その結果子どもの観念的な早熟化 が進行しているという現象として捉えることもできよう。しかし、早熟化とは逆に 幼稚化 の現象が広がっていることに注意を喚起している。この相反する 早熟化 と 幼稚化 の関係について、一方に 早熟 な子どもがいて、他方に 幼稚 な子どもがいるというのではなく、両者が一人ひとりの子供に同居しているのである。

子どもの抱えるこの両面性は、常に自己矛盾するところがある。「自分の思い通り」を貫くことは、意欲や自信を育むことにつながり、ひいては子どもが自立していく原動力となるものであり、「児童自身に存する自己超越の性向」として読み取れる反面、子どもには、衝撃的で、誘惑されやすく、感覚的欲望に支配されることなど多くの欠点がある。とくに価値多元化社会において、生活経験から得られた知識や観念に対する吟味や修正、そして誤った行動に対する自覚や反省といった子どもに存する意識や能力の欠如さは「幼稚化」として露呈しており、大きな社会問題になっている。従って、教育者の目はいつでも子どもの現実に向かうと共に、子どもの中に潜む価値、子どもの内なる永遠に向かわなければならない。そしてこの二つの目を正しく調節するところに本当の教育的態度は映じ現れてくる¹⁸。

第2節 「差等」は否定できるか

近年「子ども期の消滅」や「大人と子どもの境界の消失」といった言葉で現われている世代関係の文化史的変容は、これまでの教育関係論の暗黙の枠組・構図をいわば深部から侵蝕するものとみななければならない。その結果、世代関係によって支えられていた教師生徒のタテの関係も機能しなくなり、依然としてそれを基盤としている学校はますます危機的状況に陥ることになる。そこで、伝統的な教育関係論の近代的地平を突き破るべく登場したのが、教育的相互作用理論であると考えられる。

ノールに見られたような「成熟の落差」はもはや問題ではなく、シンボリックな相互作用を通して、共に自我を形成しつつあるプロセスそのものが重要になる。したがって、生徒は、「共同決定の相手」つまりディスクルスの当事者としての地位を獲得する。すなわち、相互作用理論によれば、教師と生徒、親と子どもは、タテの関係ではなく、互いに相手の役割解釈と意味付与の差異を承認しつつも、話し合いを通して、相互に納得のいくヨコの関係を作り出すことを目的としている。ここでは、生徒もしくは子どもが、対等に共同決定できる能力を獲得することが目指されている。¹⁹

このように教育的相互作用理論は、発達段階による「落差」を否定し、大人と子どもの関係をともに自己形成の途上にある異世代²⁰として捉えようとするのである。

しかし、宮野安治が指摘したように、もし「落差」を全面的に否定してしまえば、教育者が被教育者に対してある種の価値や規範を示し、その実現のために助力することは不可能となり、つまり教育の放棄、一種のニヒリズムに陥るしかないだろう²¹。

また、教育現場などにも見られるように、現代においても「落差」という言葉によって指し示されていた事態が消失したわけではなく、メンツェの言うように、「教育関係と不可分に結びつけられた諸現象」として理解されるのである。そこで教育者の優位性の根拠をどこに求め、その落差をどう捉えるべきかという根本的な問題が再び提起されている。

ここで注目したいのは、ギーゼッケがノールの教育的関係論を批判的に再評価しようとする試みである。「世界をすなわち自然や文化を認識するには、一方で科学を他方でそれと結びつけた教授学を必要とする。教授学なくして学習可能性はない。このように開かれた世界の媒介は、子どもや青少年によってパーソナルな形でのみ、教師によってのみ可能である。」²²というように、ギーゼッケは、子どもの世界が自ら形成されるのではなく、そのためには人格的な媒介を要するということを是認し、そこに教師の優位性を根拠づけた。

ギーゼッケによれば、教師と生徒は対等のものであって、ノールにおけるようなそれ自体調和的で一次元的な教師 生徒関係は存在せず、関係はその都度の状況に依存するものになるとする。いわば状況に応じて変容する文脈依存的な関係、即ち状況可変的な教育的関係であるが、しかし「状況可変的」という限定つきであっても、教師の優位性が認められるかぎり、関係はやはり非対称的な性格をもつことになる。

一方、篠原の教育関係論は、ノールのそれにはない独自の視点をもっている。具体的には次の三つの視点が認められる。

教育関係を「問と答の関係」としてとらえようとする視点である。

教育関係を成熟者対未成熟者よりも前代対後代において定義しようとする視点である。

教育関係を、比較的成熟の前代が比較的未成熟の後代の発達を助成するものとして規定しようとする視点である。

こうした方向から展開された篠原の教育関係論においては、教育者と被教育者との人格的対等性が説かれる一方、「個性」による「差等」が教育関係の前提条件とされ、教育は同質同格の人間性の地盤の上にそれぞれ特殊の個性の交互に影響し合う作用として理解されている。すなわち、教育者と被教育者における差等は本質の差ではなくて単なる程度の差であるに過ぎず、両者の交互関係において成立する「教育的地位」の課題性は、同格の人として、同時に異なった個性として、さらに個性の発展としての三つの面から考えなければならないとしている²³。従って、教育関係を「権力関係」や「同位関係」ではなく、その両者の対立を止揚した「指導関係」として弁証法的に把握しようとする、篠原教育関係論が持つ深い意味が相殺されてはならないであろう。

上述のことにより明らかなように、教育関係は、広範な社会的行為空間の中で繰り返し新たに形成されるべきものであるが、伝統的な教育関係論の思考を完全に放棄することではなく、それを批判的に再評価していかなければならない。これこそ、多元性をその特質とする現代社会における教育関係論のあるべき方向ではないだろうか。

4. まとめ

ともあれ、結論的に言うならば、篠原は教育関係を、今日的な表現を用いるなら、「主体 客体関係」と「主体 主体関係」との弁証法的統一において把握しようとしたと言えるのではないだろうか。すでに多くの先人により指摘されたとおり、確かに篠原の教育関係は理想主義的な傾向があるにしても、教育関係論の方向性を考える上において多くの示唆

を与えてくれるものであり、その理論を新たに生じた教育状況に即して吟味し直す必要があると思う。

-
- 1宮野安治『教育関係論の研究』溪水社、1996年、207頁。
 - 2宮澤康人『大人と子供の関係史序説 教育学と歴史的方法』柏書房、1998年、25頁。
 - 3助川晃洋「ノールにおける普遍妥当的教育学批判と教育現実への着目」、『宮崎大学教育学部紀要 教育科学』第85号、1998年、1頁。
 - 4渡辺隆信「H.ダンナー『教育的責任』論の可能性と限界 - 子ども期が 消滅 する時 - 」中国四国教育学会『教育研究紀要』第38巻第1部、1992年、27頁。
 - 5宮野、前掲書、1996年、195頁。
 - 6勝田守一「『教育本質論』解説」『人間の科学としての教育学』（勝田守一著作集第6巻）国土社、1973年、518頁。
 - 7篠原助市『改訂理論的教育学』協同出版、1949年、29頁。
 - 8同上、31頁。
 - 9篠原助市『新訂増補版新教育学概論』理想社、1957年、46頁。
 - 10篠原助市『教育の本質と教育学』教育研究会、1930年、108頁。
 - 11篠原、前掲書、1949年、209頁。
 - 12篠原助市『教育学』岩波全書、1939年、158頁。
 - 13同上、160～167頁。
 - 14ルソー著、今野一雄訳『エミール』上 岩波書店、1962年、69頁。
 - 15広田照幸『教育』岩波書店、2004年、8頁。
 - 16篠原、前掲書、1949年、207頁。
 - 17篠原、前掲書、1949年、205頁。
 - 18篠原、前掲書、1949年、214頁。
 - 19高橋勝『文化変容のなかの子ども』東信堂、2002年、74頁。
 - 20同上、72頁。
 - 21宮野、前掲書、1996年、199頁。
 - 22坂越正樹「教育的関係の再構築」市村尚久、天野正治、増淵幸男編『教育関係の再構築：現代教育への構想力を求めて』東信堂、1996年、189頁。
 - 23篠原、前掲書、1939年、158頁。

5. 参考・引用文献

- ・篠原助市『理論的教育学』同文社、1929年。
- ・篠原助市『教育の本質と教育学』教育研究会、1930年。
- ・篠原助市『教育学』岩波全書、1939年。
- ・篠原助市『改訂理論的教育学』協同社、1949年。
- ・篠原助市『教育哲学』富士書店、1957年。
- ・篠原助市『新訂増補版新教育学概論』理想社、1957年。
- ・篠原助市著梅根悟編『批判的教育学の問題』（梅根悟「解説篠原助市とその教育学」）明治図書、1970年。
- ・篠原助市『シュライエルマッハル』（複製版）岩波書店、1975年。
- ・篠原助市『教育生活五十年』（伝記叢書4）大空社、1987年。
- ・市村尚久、天野正治、増淵幸男編『教育関係の再構築：現代教育への構想力を求めて』東信堂、1996年。
- ・小笠原道雄『教育の哲学』放送大学教育振興会、2003年。
- ・小笠原道雄『ドイツにおける教育学の発展』学文社、1984年。
- ・教育思想史学会編『教育思想事典』勁草書房、2002年。
- ・木内陽一「実験教育学から新カント派哲学へ：明治末年・大正期における篠原助市の外国教育学との取りくみについて」『鳴門教育大学研究紀要 教育科学編』第9巻、1994年、27-43頁。
- ・木内陽一「篠原助市教育学の形成過程について」『教育学研究紀要』中国四国教育学会、第36巻、第1部、1990年、66-70頁。
- ・菊地龍三郎「ヘルマン・ノールの教育的関係論（一）」『茨城大学教育学部紀要』28号、1979年、111-121頁。
- ・熊谷一乗「昭和初期教育目的論における価値観の一考察 篠原、小西、牧口常三郎の場合」『教育学研究』日本教育学会、第40巻、第4号、1973年。
- ・佐伯胖「知識と学習」講座現代の心理学3『学習と環境』岩波書店、1983年
- ・坂越正樹「H.ノールの『教育的関係』論に関する一考察」『広島大学教育学部紀要』、1988年。
- ・下程勇吉「篠原助市教授の生涯と業績」『京都大学教育学部紀要』1958年3月。
- ・鈴木聡『世代サイクルと学校文化』日本エディタースクール出版社、2002年。
- ・高橋勝『文化変容のなかの子ども—経験・他者・関係性—』東信堂、2002年
- ・高橋勝、広瀬俊雄編『教育関係論の現在』川島書店、2003年。
- ・助川晃洋「ノールにおける普遍妥当的教育学批判と教育現実への着目 ノール教育学における『教育的関係』論成立の学的背景（その1）」『宮崎大学教育学部紀要（教育学）』第85号 宮崎大学教育学部、1998年、1-14頁。

- ・ 助川晃洋「ノールにおける教育学の相对自律性の要求と教育的の態度の本質把握 ノール教育学における『教育的関係』論成立の学的背景(その2)」『宮崎大学教育学部紀要(教育科学)』第86号、宮崎大学教育学部、1999年、29-42頁。
- ・ 助川晃洋「シュライエルマッハルにおける「教育的関係」としての世代関係理解 「1826年の講義」の「序文」の分析 」『宮崎大学教育文化学部紀要(教育科学)』第1号 宮崎大学教育文化学部、1999年、79-104頁。
- ・ 中内敏夫「教えるという技術の成立」 岩波講座『教育の方法』岩波書店、1987年、204頁。
- ・ 中野光「篠原助市『理論的教育学』」上田薫編『教育とはなにか』講談社 1981年。
- ・ 原聡介、宮寺晃夫、森田尚人、今井康雄編『近代教育思想を読みなおす』新曜社、1999年。
- ・ 林博常「篠原助市に関する研究(1-8)」『学苑』、昭和女子大学近代文化研究所、第494号(1981)、第500号(1981)、第503号(1981)、第504号(1981)、第507号(1982)、第516号(1982)、第524号(1983)、第534号(1984)。
- ・ 久田敏彦「教育における『主体 主体』関係の研究()」『大阪教育大学紀要』第 部門第43巻、第1号、1994年、1-11頁。
- ・ 久田敏彦「教育における『主体 主体』関係の研究()」『大阪教育大学紀要』第 部門第43巻、第2号、1995年、119-131頁。
- ・ 広田照幸『教育』岩波書店、2004年。
- ・ 増淵幸男「価値多元化社会における教育的価値」日本教育学会編『教育学研究』64巻3号、1997年。
- ・ 宮野安治『教育関係論の研究』溪水社、1996年。
- ・ 宮澤康人『大人と子供の関係史序説』柏書房、1998年。
- ・ 柳久雄「教育学研究の遺産 篠原助市の教育学について」日本教育学会『教育学研究』、第40巻、第4号、1973年。
- ・ 山口匡「教育学批判と『学び』論」増淵幸男、森田尚人編『現代教育学の地平 ポストモダニズムを超えて』南窓社、2001年。
- ・ 林忠幸「教師と児童・生徒 教育的関係」村田昇編『教育学原理』東信堂、1996年。
- ・ 林昌鎬「篠原助市におけるシュライエルマッハー教育学受容に関する一考察」『広島大学教育学部紀要』第1部、第40号、1991年。
- ・ ルソー著、今野一雄訳『エミール』(上) 岩波書店、1962年、69頁。
- ・ 渡辺隆信「H.ダンナー『教育的責任』論の可能性と限界 - 子ども期が 消滅 する時 - 」中国四国教育学会『教育研究紀要』第38巻、第1部、1992年。